
LE SAVOIR ÉLÉMENTAIRE CONSIDÉRÉ DU POINT DE VUE DE L'HISTOIRE DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Alain Trouvé¹

RÉSUMÉ

Il s'agit d'examiner la notion de savoir élémentaire considérée du point de vue des méthodes d'enseignement, mise à part toute considération concernant les contenus même si, au demeurant, il en est parfois question. L'histoire de l'épistémologie nous montre que l'élément du savoir – c'est-à-dire ce qui constitue une unité de base du savoir (par exemple, dans la géométrie euclidienne, le point, la ligne, la surface, le volume) - était obtenu soit par l'analyse (par décomposition ou réduction d'un tout complexe à ses éléments composants réputés simples : du volume au point), soit par la synthèse (par recombinaison du tout à partir de ses éléments premiers et constitutifs : du point au volume). Or, l'analyse et la synthèse ont servi de modèle didactique à l'école républicaine de Jules Ferry, se faisant par là même l'héritière de la grande tradition philosophique européenne, aussi bien rationaliste qu'empiriste. C'est pourquoi il nous paraît important d'examiner la question du savoir élémentaire (c'est-à-dire le savoir scolaire de base ou fondamental) dans son rapport à l'histoire des méthodes, même si l'école s'est apparemment préoccupée davantage des contenus que des méthodes².

1. LES DISCOURS SUR LES MÉTHODES

1.1 Quelques généralités

Si l'école a surtout mis l'accent sur les contenus au détriment des méthodes, nous pouvons cependant dire que le souci d'adopter une bonne méthode d'enseignement est aussi ancien que l'activité de transmission du savoir elle-même. Ceci pour la simple raison que toute pratique d'enseignement applique, explicitement ou non, une certaine méthode, c'est-à-dire une manière de « faire passer » les contenus à transmettre. Toutefois, l'idée de méthode (c'est-à-dire, littéralement, le « chemin à suivre ») suppose une stratégie relativement élaborée quant au cheminement à poursuivre. En effet, si « la méthode est un ensemble de techniques ordonnées, mises en œuvre de manière consciente, pour conduire les élèves sur la voie (hodos) de l'instruction et de l'éducation »³, alors « elle exclut l'improvisation empirique et suppose une recherche des conditions optimales d'enseignement »⁴. Or, il se trouve que l'histoire de l'école peut se lire également à partir de la

¹ Université de Rouen, Laboratoire Civiic.

² P. Giolitto (2003, p. 399) : « L'école ne s'est longtemps posée que des problèmes de contenus et très peu de méthodes. »

³ B. Dancel (1999, p. 364).

⁴ M. Laeng (1974, p. 195). Notons au passage que, dans le raffinement méthodologique propre aux pratiques enseignantes, la méthode ne doit pas être confondue avec le mode et le procédé. Alors que le mot méthode s'applique à la manière de dispenser les connaissances, celui de mode concerne la manière d'organiser la classe (on a pu ainsi distinguer les modes individuel, mutuel et simultané). Quant au terme de procédé, il désigne les « moyens » par

recherche d'une optimisation des méthodes, recherche qui devient prioritaire chez les pédagogues républicains de la fin du XIXe siècle, dans la mesure où elle est destinée à favoriser la transmission des contenus. C'est ainsi que Henri Marion, dans l'article « Méthode » qu'il rédige pour le Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson, définit la méthode pédagogique comme étant avant tout la soumission à un ordre rationnel des contenus enseignés, censés par là même faciliter l'apprentissage :

« Procéder avec méthode, dans l'instruction, c'est, d'une part, décider après mûre réflexion quelles choses devaient être enseignées et dans quel ordre, c'est d'autre part, choisir et observer, pour chaque matière de l'enseignement, l'ordre et la forme dans lesquels les choses doivent être présentées à l'enfant pour être plus vite et mieux assimilées par son esprit. »⁵

Nous sommes bien ici en présence d'un souci de rendre le savoir scolaire élémentaire par le fait que l'idée d'élémentarité répond bien à l'exigence rationnelle d'établir un ordre, non seulement dans l'organisation des connaissances, mais aussi dans, comme le suggère Henri Marion, leur présentation à l'enfant. Nous pouvons ainsi vérifier que, dans la doctrine pédagogique de l'école républicaine historique, la dimension didactique de l'enseignement découle de la logique philosophique qui organise rationnellement les éléments de la connaissance.

1.2 La méthode d'abord

Ce qui caractérise l'esprit de la réforme pédagogique qui se met progressivement en place à partir de la seconde moitié du XIXe siècle, laquelle se réalise pleinement avec l'école républicaine, c'est l'idée que l'instruction élémentaire doit davantage solliciter la réflexion de l'enfant, plutôt que de se contenter de l'unique effort de mémorisation des rudiments inculqués. Ce changement de cap va conférer toute sa modernité à l'école primaire française. C'est ainsi qu'Octave Gréard fait suivre sa fameuse formule définissant l'enseignement élémentaire comme étant « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » par une précision capitale, dans la mesure où elle exprime, selon nous, le tournant pédagogique de la nouvelle réforme : « Voilà pourquoi, nous dit-il, la méthode importe ici presque plus que l'enseignement lui-même. »⁶ Dans le même esprit, quelques années après Gréard, Gabriel Compayré définit ainsi « l'idéal de l'école primaire » fondé sur l'« éducation intellectuelle » :

« L'éducation intellectuelle (...) ne donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans sa vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation. L'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien l'enseigner. L'enfant qui en sort sait peu, mais sait bien ; l'instruction qu'il a reçue est restreinte, mais elle n'est pas superficielle. Ce n'est pas une demi-instruction, et celui qui la possède ne sera pas un demi-savant ; car ce qui fait qu'une instruction est,

lesquels l'enseignement se réalise (exposition et contrôle des connaissances, exercices d'application, etc.). Pour plus de détails à propos de ces distinctions, consulter G. Palmade (1991, pp. 48sqq).

⁵ H. Marion (1882-1887, p. 1899 b).

⁶ O. Gréard (1889, p. 87).

dans son genre, complète ou incomplète, ce n'est pas l'étendue plus ou moins vaste du domaine qu'elle cultive, c'est la manière dont elle l'a cultivé. »⁷

Deux choses nous paraissent importantes à retenir dans les propos que nous venons de citer : c'est d'abord l'insistance très nette mise sur la « manière », c'est-à-dire sur la méthode dont l'instruction a été reçue et cultivée ; c'est aussi l'abandon d'une école primaire du « viatique » (pour reprendre l'expression de Claude Lelièvre) pour adopter une philosophie de l'école qui soit réellement formatrice de l'esprit, c'est-à-dire éducatrice. Nous sommes donc bien là en face d'une nouvelle conception de l'école primaire se caractérisant d'abord, comme le dit Claude Lelièvre, par le « refus du primaire rudimentaire »⁸. Désormais, ce qui compte pour la réforme pédagogique, ce sont les méthodes : savoir moins, mais savoir mieux, tel semble être le mot d'ordre de la réforme pédagogique de la fin du siècle. Le fait que les propos de Compayré que nous venons de citer figurent déjà dans le texte des Nouveaux programmes de 1882 ne fait que confirmer la décision politique de réformer l'école élémentaire dans le sens d'une plus grande exigence au niveau culturel⁹. Mais dès 1880, Jules Ferry s'était déjà engagé dans cette voie en conférant une place prioritaire à « la réforme des méthodes » :

« La réforme des méthodes vous sera présentée dans une série de propositions tendant au même but, à savoir : substituer à la culture exclusive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propre à l'enfant ; aux procédés a priori, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple. »¹⁰

Non seulement ces propos reconnaissent la priorité à accorder aux méthodes par rapport aux contenus – ce qui est une originalité –, mais encore ils font la promotion de la méthode inductive (dite « intuitive »), inspirée des idées pédagogiques de Rousseau, de Pestalozzi et de Froebel, et qui remportera d'abord un grand succès auprès des pédagogues républicains avant que ces derniers ne s'en démarquent peu à peu. En tout cas, nous sommes obligés de constater que, dans la lettre de la doctrine pédagogique républicaine, un grand nombre d'éléments vont dans le sens d'un établissement d'un savoir élémentaire renouvelé, d'inspiration pestalozzienne, où la rationalité de l'enseignement est subordonnée à la logique « intuitive » enfantine. Nous en trouvons encore confirmation dans ce passage extrait de Gabriel Compayré :

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tout à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux un continu échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les élèves savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile [...]. En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses. »¹¹

Nous ne pouvons pas, dans le cadre de cet article, approfondir davantage la question de l'élémentarité au sein de la méthode intuitive, mais nous devons constater la volonté conjointe

7 G. Compayré (1890, p. 49).

8 C. Lelièvre (1999, p. 38).

9 Consulter *Les nouveaux programmes des écoles primaires* (1888, p. 14).

10 J. Ferry au Conseil supérieur, le 31 mai 1880. Passage cité par B. Frelat-Kahn (1996, p. 33).

11 G. Compayré (1890, p. 50).

d'introduire de nouvelles méthodes au sein de l'enseignement primaire et celle d'instituer « une nouvelle relation pédagogique », pour reprendre les propos de Claude Lelièvre¹². Nous pouvons remarquer au passage que cette « nouvelle relation » ne se fonde pas sur le seul impératif méthodologique d'ordre didactique, mais qu'elle inclut également une dimension éthique et même affective où l'enfant est l'objet de la considération respectueuse du maître. En effet, à la même page, Claude Lelièvre cite un discours de Jules Ferry datant de 1880 dans lequel ce dernier évoque le fait que l'application des nouvelles méthodes doit s'accompagner nécessairement d'« une sympathie profonde » et de « l'amour vrai de l'enfant ». Ce point de vue n'est d'ailleurs pas singulier ou anecdotique puisque nous le retrouvons affirmé de nouveau sous la plume d'autres partisans de la réforme pédagogique républicaine comme I. Carré et R. Liquier :

« Les questions de méthode sont, dans notre instruction primaire, de la plus haute importance. Sans doute, pour instruire les élèves, il faut avant tout savoir, et il est impossible qu'on puisse apprendre à d'autres ce qu'on ne sait pas soi-même ; il faut aussi aimer les enfants, être zélé et dévoué à ses fonctions : c'est le cœur surtout qui fait les grandes choses. Tout cela ne suffit pas pourtant pour obtenir les meilleurs résultats : il faut encore savoir son métier, c'est-à-dire savoir enseigner ; il faut connaître les méthodes les mieux appropriées à chaque objet d'enseignement, à l'âge et à l'intelligence des élèves, ainsi que les procédés les plus ingénieux, les plus capables de les intéresser, les moyens les plus prompts enfin de meubler leur esprit de connaissances utiles. »¹³

La dimension affective de la relation pédagogique est donc nettement affirmée, bien que, comme le laissent entrevoir ces lignes, elle n'en constitue pas l'essentiel. En tout cas, nous constatons que l'élémentarité ne concerne pas seulement le domaine du savoir, mais également celui de la relation éducative. La chose ne doit pas tellement nous surprendre, car nous savons bien que les conditions de l'enseignement ne peuvent se ramener aux seules exigences didactiques, mais que, comme nous le voyons, elles doivent également prendre en compte les dimensions éthiques et affectives de son exercice.

Il nous faut maintenant tenter d'expliquer ce renversement de point de vue et cet engouement pour la question des méthodes, perçus et présentés à la fin du XIX^e siècle soit comme une nouveauté ou soit comme une redécouverte. La rénovation pédagogique, qui s'est mise en place dès les premières décennies du XIX^e siècle, a permis d'amorcer une réflexion poussée à propos de la question des méthodes tout en s'accompagnant d'une contestation de plus en plus vive et affirmée des procédés de l'enseignement traditionnel¹⁴. C'est pourquoi les réformateurs républicains se sont tournés vers les doctrines pédagogiques ayant développé depuis longtemps déjà, en théorie et en pratique, des méthodes d'éducation qui, se proposant de partir avant tout de la considération de l'enfant, se sont révélées plus soucieuse du sujet (l'enfant) que de l'objet (le savoir). C'est ainsi que Rabelais, Érasme, Montaigne, Comenius, Rousseau, Pestalozzi sont devenus les auteurs les plus cités dans les discours et dans les textes. C'est pourquoi le Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson a pu consacrer de nombreux articles, souvent édifiants, aux plus

¹² C. Lelièvre (1999, p. 39).

¹³ I. Carré et R. Liquier (1907, p. 261).

¹⁴ L'enseignement dit « traditionnel » se caractérise selon nous par, entre autres, les exercices de mémorisation « mécanique », de réitations « par cœur », et, d'une façon générale, par des procédures essentiellement « expositives » et déductives, sans omettre le caractère autoritaire de la pédagogie.

grands précurseurs de la pédagogie moderne. Cet enthousiasme pour la méthodologie et pour les pédagogues novateurs se trouve d'ailleurs confirmé par les textes officiels de cette époque, et même par ceux de la précédente¹⁵. Mais davantage encore, sous Jules Ferry, il ne s'agira plus seulement de substituer de nouvelles méthodes aux anciennes devenues désuètes, mais de proposer une véritable théorie de la méthode (une méthodologie) permettant de justifier les choix pédagogiques ainsi que les contenus des futurs plans d'éducation. Ainsi, Henri Marion a-t-il proposé une définition de la méthode (comme « système de principes rationnels ») suffisamment générale pour conditionner la politique et la pratique de l'enseignement primaire : « Qui dit méthode, en un mot, dit avant tout un système de principes rationnels et de règles générales ; c'est tout le contraire des menus procédés et des recettes purement empiriques. Insistons tout d'abord sur ce qu'il y a d'absolu, d'universel dans les règles de l'éducation. »¹⁶

1.3 La notion de méthode élémentaire

La réflexion à propos des questions didactiques se caractérise, entre autres, par le fait qu'il existe « une réflexion séculaire sur l'idée de méthode élémentaire »¹⁷. D'une manière générale, la « méthode élémentaire » se définit par la clarification et la simplification des procédés d'enseignement, ainsi que par la gradation des difficultés dans l'apprentissage et par l'« élémentation » (la réduction en « éléments ») des savoirs. Autrement dit, au niveau des politiques scolaires, nous ne pouvons dissocier la volonté de méthode du projet de rationalisation des savoirs scolaires, ainsi que des procédures d'enseignement. C'est ainsi que le paradigme du rationalisme cartésien a pu inspirer ce nouveau modèle pédagogique fondé sur les opérations d'analyse et de synthèse, autrement dit, sur la recherche des « éléments » comme base de la première instruction. En effet, les procédures de raisonnement appliquées au sein de la connaissance rationnelle, telles que l'analyse et la synthèse, ont conditionné les méthodes analytiques et synthétiques d'enseignement¹⁸. Dès lors, si nous pouvons affirmer que « le XVIII^e siècle applique l'idée de méthode à l'enseignement »¹⁹, nous pouvons ajouter également qu'il s'agit surtout de la méthode élémentaire, telle que nous venons de la caractériser. Les travaux menés par des Encyclopédistes comme d'Alembert, ou encore par des philosophes-pédagogues tels que Locke ou Condillac, lesquels ont accordé une place éminente à l'analyse dans leurs doctrines éducatives, en

15 Ainsi P. Giolitto note-t-il que « le milieu du siècle voit la mise en place de la Rénovation pédagogique entrer dans sa phase active. Une série de textes officiels, s'inspirant de MONTAIGNE et ROUSSEAU, mais aussi de PESTALOZZI (1746-1827), du père GIRARD, de NAVILLE, de JACOTOT (1770-1840) et de l'abbé GAULTIER (1746-1818), mettent en place le contenu conceptuel du premier mouvement de réforme que l'école primaire ait connu » (1983, p. 255).

16 H. Marion (1882-1887, p. 1899 b).

17 Selon le propos de L. Cornu et A. Vergnion (1992, p. 9).

18 Cette influence cartésienne sur la théorie pédagogique moderne n'a pas échappé à A. Chervel notant que l'« acte pédagogique », se complexifiant de ce fait, passe de la simple « monstration » à l'enseignement proprement dit : « L'acte pédagogique [...] divise les difficultés et, procédant comme le pur esprit cartésien, opère ensuite des dénombrements complets. On peut, à la rigueur "montrer" les lettres, ou l'écriture. La lecture, le latin, le calcul, l'orthographe, les langues vivantes, les sciences relèvent en tout cas d'un autre traitement pédagogique. Le maître ne les fait acquérir aux élèves qu'après les avoir méthodiquement décomposés en morceaux qu'ils assimilent l'un après l'autre » (1988, p. 81). Selon A. Chervel, ce changement méthodologique inaugure la naissance des disciplines scolaires.

19 L. Cornu et A. Vergnion (1992, p. 21).

sont la preuve. Les réformateurs du XIXe siècle, quant à eux, ont prétendu mettre en œuvre « l'adaptation des savoirs aux fins de l'enseignement »²⁰ à partir de la même logique analytique.

Cependant, il ne faudrait pas associer trop rapidement l'idée de méthode élémentaire avec celle de pédagogie innovante. Car la méthode élémentaire, pour rationnelle qu'elle soit, n'est pas nécessairement adaptée aux capacités réelles des enfants. En effet, l'élémentarité peut également s'appliquer à la pédagogie dite « traditionnelle », qui procède certes du simple au complexe, mais selon une démarche déductive qui reste fort abstraite pour l'esprit enfantin, dans la mesure où elle « élémentarise » (c'est-à-dire émiette, morcelle, atomise) les procédures d'apprentissage²¹. Par conséquent, le savoir élémentaire demande à être raisonné, c'est-à-dire qu'il doit répondre à l'exigence rationnelle de clarté et, en même temps, être adapté à l'intelligence de l'enfant - ce qui suppose l'existence simultanée d'une psychologie de l'enfant.

La question de la méthode élémentaire reste donc problématique, car elle nous confronte au problème de la construction des éléments scolaires. Comment donc les définir ? Ce qui est élémentaire du point de vue de la raison l'est-il pour l'intelligence de l'enfant ? Par exemple, les « éléments des sciences » (pour reprendre une expression fréquente aux XVIIe et XVIIIe siècles) peuvent-ils constituer les premiers commencements de l'enseignement primaire ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord distinguer deux interprétations possibles du savoir élémentaire car ce dernier ne signifie pas la même chose selon qu'on le rapporte à l'ordre rationnel des notions (l'« ordre des raisons » selon Descartes) ou qu'on le rattache à l'ordre psychologique de l'acquisition des connaissances. Il faudra donc opérer la distinction entre l'ordre des principes (ou des fondements) des disciplines et celui des commencements de l'apprentissage. L'élémentaire n'aura donc pas la même signification selon que l'on le prenne dans le sens des fondements ou des commencements. D'un côté, il s'agit des objets du Savoir, de l'autre, du Sujet en tant que sujet de l'apprentissage. En pédagogie, Gabriel Compayré a exprimé cette distinction de la manière suivante :

« Il y a deux points de départs différents en pédagogie : ou bien le sujet pensant qu'il s'agit d'élever, ou bien les objets qu'il s'agit d'enseigner. En premier lieu, on part de la nature de l'homme, on considère les lois de la formation des facultés, et on propose des méthodes générales de culture en conformité avec ces lois. En second lieu, on part de chacune des diverses parties de l'enseignement, on en détermine la nature et les caractères, et on établit des méthodes d'instruction en conformité avec ces caractères. Il y a, en d'autres termes, des méthodes de culture inférées des lois de la psychologie, et des méthodes d'instruction qui, tout en cherchant à s'accorder avec la psychologie, s'inspirent surtout de la nature des connaissances à enseigner. »²²

L'institution scolaire de la fin du XIXe siècle, pensera conjuguer les deux aspects (« objectif » et « subjectif ») du savoir élémentaire par l'adoption de la méthode intuitive²³.

²⁰ *Ibid.*, p. 22.

²¹ *Comme nous venons de le voir avec A. Chervel. Par ailleurs, certains auteurs n'ont pas manqué de remarquer ce qu'il y avait de contemporain entre la rationalisation des méthodes pédagogiques et la nécessité de rationaliser les méthodes de production au sein de la grande industrie naissante. (Voir P. Giolitto, 1983 p. 25, et F. Jacquet-Francillon, 1995, p. 48).*

²² G. Compayré (1899, p. 57). Expressions soulignées par l'auteur.

²³ *Se reporter à ce sujet à l'article « Intuition et méthode intuitive » du Dictionnaire de Pédagogie de F. Buisson.*

2. LE CONFLIT DES MÉTHODES

2.1 Méthode analytique ou méthode synthétique ?

2.1.1 Généralités

Résumons : l'analyse et la synthèse ont été reçues comme méthode élémentaire de connaissance (pour le philosophe) ou de transmission des savoirs à partir de leurs « éléments » (pour le pédagogue). Ajoutons que la préférence a été accordée à la démarche analytique (qui procède du tout à la partie) sur la démarche synthétique (qui procède inversement de la partie au tout). Cette préférence s'explique par le fait que, compte tenu des présupposés empiristes communs à toutes les pédagogies novatrices, l'analyse est perçue comme étant la méthode par laquelle nous pouvons passer des faits observés (dans leur concrétude et leur confusion), à la loi qui les organise ou aux éléments qui les structurent (dans leur abstraction et leur simplicité). La synthèse, quant à elle, est réputée plus difficile d'accès pour les jeunes esprits, car elle part des principes généraux (ou « éléments ») pour en déduire des applications particulières. Dans le premier cas, celui de l'analyse, la démarche suivie est inductive ; dans le second, celui de la synthèse, elle est déductive. L'usage associera d'ailleurs ces quatre termes en deux couples opposés symétriquement, comme nous le montrent ces propos de Gabriel Compayré : « Dans tous les cas, il est facile de reconnaître [...] que la méthode analytique n'est qu'un autre mot pour désigner la méthode inductive, et la méthode synthétique un synonyme de la méthode de déduction et de démonstration. »²⁴ Il y a en effet un lien profond entre les opérations d'analyse et d'induction d'une part, et celles de synthèse et de déduction de l'autre, comme le laisse entendre à nouveau Compayré, mais cette fois-ci de manière plus explicite encore :

« Le plus souvent on entend par méthode analytique celle qui fait trouver par l'élève tous les éléments de la science ; la méthode synthétique les lui donne tout formés et logiquement groupés. La première est évidemment celle par où toute science a commencé, la seconde est celle qui convient à l'exposition d'une science définitivement constituée. L'une remonte pas à pas, comme l'esprit humain l'a dû faire, de ce qui se voit à ce qui ne se voit pas, du tout confus aux parties distinctes, des conséquences aux principes, des faits aux idées, des vérités particulières, les premières connues, aux vérités générales. L'autre méthode, plus brève et plus impérieuse, énonce d'emblée et enseigne d'autorité une suite de propositions, classées non dans l'ordre où elles ont pu être découvertes, mais dans celui que prescrit l'enchaînement logique des idées. »²⁵

24 G. Compayré (1899, p. 265).

25 G. Compayré (1882-1887, p. 80 ab). *Mais faut-il pour autant identifier à la rigueur méthode analytique et méthode inductive d'un côté, et méthode synthétique et méthode déductive de l'autre ? Pas vraiment car dans la démarche analytique le raisonnement déductif peut être opérationnel, comme l'indique ce passage extrait de l'article « Analyse », rédigé par C. Defodon (1882-1887, p. 76 b) : « Il y a deux sortes de démonstration déductive. Pour les distinguer par un exemple sensible, supposons, dit la Logique de Port-Royal, qu'on cherche à prouver qu'une personne descend de saint Louis : "Il y a deux voies à suivre : ou bien on montre que cette personne a tel pour père qui était fils d'un tel, et celui-là d'un autre, et ainsi jusqu'à saint Louis ; ou bien on commence par saint Louis, on montre qu'il a eu tels enfants, et ses enfants d'autres, en descendant jusqu'à la personne dont il s'agit." La première méthode, c'est l'analyse ; la seconde, la synthèse. Dans les deux cas, il y a déduction, mais dans l'analyse la déduction est ascendante, et passe de la proposition qu'il s'agit de prouver au principe général qui la renferme ; dans la synthèse, elle est descendante. » Pour plus de détails sur ces questions, on se reportera à l'étude très fouillée de J. Lechat, *Analyse et synthèse*, Paris, PUF, 1962.*

L'enseignant (comme le savant) dispose donc dans sa pratique de ces deux types de méthodes de raisonnement, conditionnant dès lors sa démarche didactique, comme le note encore Gabriel Compayré :

« Le professeur qui communique la vérité, comme le savant qui la découvre, ne dispose que de deux méthodes : l'induction ou la déduction. Ou bien il prend les faits pour point de départ, il les fait observer, expérimenter aux élèves, il les classe d'après leurs rapports, et il conduit l'enfant à la loi qui les domine : c'est l'application pédagogique de la méthode inductive. Ou bien il s'appuie sur des vérités générales et des définitions, qu'il explique et qu'il fait comprendre, et par déduction il passe de ces principes, de ces règles, aux applications, aux cas particuliers qui en découlent naturellement : c'est alors la méthode déductive. »²⁶

Nous saisissons ainsi pourquoi la méthode analytique fut érigée en modèle pédagogique par les défenseurs de la réforme de la fin du XIXe et du début du XXe siècle : paraissant adéquate à la méthode inductive faisant progresser les apprentissages du sensible à l'intelligible, du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du facile au difficile (c'est-à-dire suivre une démarche élémentaire), elle fut retenue comme étant la mieux adaptée à l'enseignement qualifié justement d' « élémentaire ». Cette préférence est particulièrement sensible dans les propos de Jules Ferry qui, défendant la méthode inductive, dénonçait les abus de l'abstraction. Ces considérations permettent donc de vérifier le fait que « le modèle méthodique qui domine l'école française du début du XXe siècle est celui de l'analyse »²⁷, cette dernière faisant désormais fonction de paradigme pédagogique²⁸.

2.1.2 Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture

²⁶ G. Compayré (1899, pp. 259-260). Dans leur *Traité de pédagogie scolaire*, I. Carré et R. Liquier prennent également soin de distinguer les deux modes de raisonnement : « Le raisonnement se présente sous deux formes : l'induction et la déduction. L'induction s'élève du particulier au général. Plusieurs métaux, le fer, le plomb, l'or sont fusibles : donc tous les métaux sont fusibles. La déduction descend des vérités générales aux vérités particulières qui y sont contenues, des principes à leurs conséquences. Tous les corps sont pesants ; donc tel corps particulier, l'air par exemple, est pesant. Le principe de la déduction est qu'on peut affirmer d'une chose ce qui est vrai de la classe dans laquelle cette chose est comprise. C'est là une maxime évidente par elle-même. L'induction, inversement, affirme de toute classe ce qui n'est constaté que dans une ou plusieurs choses appartenant à cette classe. Aussi l'induction peut-elle être source d'erreur. [...] C'est cependant le seul mode de démonstration possible dans l'enseignement des sciences physiques. [...] C'est par l'induction que l'humanité s'est instruite. [...] Marche lente et incertaine... » (op. cit., pp. 104-105).

²⁷ B. Frelat-Kahn (1996, p. 33).

²⁸ Par cette prise de position en faveur des méthodes analytique et inductive, la République pouvait donc se vanter de s'inscrire dans le droit fil des pédagogues de la Révolution Française. Nous nous souvenons en effet des propos tenus par Arbogast dans son *Rapport sur la composition des livres élémentaires*, repris par Lakanal dans son *Rapport sur les Ecoles normales* (consulter B. Bacsko, 2000, p. 470). Mais il faut cependant rappeler que les méthodes pédagogiques raisonnées (c'est-à-dire concevant un savoir élémentaire se fondant sur les principes de progressivité et de simplicité) tant vantées à la fin du XIXe siècle, sont héritées en fait du siècle précédent. Par exemple, en 1777, Verdier, médecin du roi de Pologne et avocat au Parlement, recommandait, dans son *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'Etat*, l'analyse et la synthèse comme méthodes d'enseignement : « L'analyse et la synthèse doivent donc être les guides dans l'enseignement et l'étude des langues, comme dans celui des sciences » (p. 107). Dans un autre passage (p.161) du même ouvrage, Verdier fait l'éloge de l'analyse en faisant référence à Condillac.

Nous voudrions maintenant illustrer les propos précédents par l'exemple des méthodes d'enseignement appliquées à l'apprentissage de la lecture. Ceci pour les raisons suivantes. Tout d'abord, parce que, traditionnellement, dans l'enseignement des rudiments, l'apprentissage de la lecture vient en premier, avant celui de l'écriture et du calcul²⁹. Ensuite parce que « la lecture constitue longtemps la seule connaissance "instrumentale" enseignée à l'école primaire »³⁰. Enfin, parce que nous observons un basculement s'opérer par le passage de la pratique traditionnelle de la méthode synthétique vers celle de la méthode analytique, sous l'influence de l'évolution des conceptions pédagogiques du XIXe siècle.

Mais il s'agit tout d'abord de déterminer en quoi consistent les deux méthodes (analytique et synthétique) d'apprentissage de la lecture. James Guillaume, cheville ouvrière du monumental Dictionnaire de Pédagogie, en donne une idée précise par la description qu'il en fait dans son article « Lecture » :

« Les plus anciennes méthodes ont toutes cela de commun, qu'elles partent de l'alphabet, des éléments les plus simples de la lecture pour arriver à la composition des syllabes ou des mots : elles procèdent par synthèse. [...] En opposition à ces méthodes se placent celles qui, prenant pour point de départ le mot entier, le présentant d'abord tel quel à l'élève, et le font ensuite décomposer pour en tirer l'alphabet : celles-ci procèdent par analyse. [...] Toutes les méthodes que nous verrons se produire encore, tant en France qu'à l'étranger, se rattacheront à l'un ou à l'autre des principes ci-dessus : ou bien on partira de l'alphabet (marche synthétique), ou bien on partira du mot entier (marche analytique) ; quelquefois, c'est à l'écriture qu'on demandera de fournir les éléments alphabétiques, qu'on lui fera ensuite assembler soit en écrivant, soit en lisant (écriture-lecture avec marche synthétique) ; ou encore, par une combinaison des tous ces procédés, on partira des mots entiers, on les décomposera, on apprendra à l'élève tout à la fois à tracer les lettres et à les nommer, puis on lui fera, au moyen de ces lettres, recomposer des mots (écriture-lecture avec marche analytique). »³¹

Nous nous proposons de les reprendre plus en détail cet exposé des différentes variantes de méthodes d'apprentissage de la lecture. Mais nous soulignerons d'abord que cette multiplicité des méthodes révèle parfaitement combien la détermination d'un savoir élémentaire est problématique. En effet, qu'est-ce qui, en l'occurrence, devra être considéré comme « élément » ? Le mot, « considéré comme l'unité de base de la langue française »³² ? Ou bien ses éléments constitutifs ? Mais lesquels ? Les lettres ? Les syllabes ? Si l'on retient les lettres comme éléments premiers, alors quelle méthode devra-t-on adopter pour leur prononciation, afin que l'on puisse passer à celle des syllabes, puis des mots ? Doit-on les prononcer par l'épellation de leur nom (comme « bé », « cé », « dé », etc.), ou bien, s'appuyant sur la dimension phonétique de la langue, doit-on suggérer leur son

29 Malgré l'avis contraire de certains pédagogues du XVIIIe siècle, et des rénovateurs du XIXe siècle, « on continue, nous dit P. Giolitto, longtemps encore à n'aborder l'écriture lorsque la lecture est acquise » (2003, p. 354). Il faut certainement voir dans ce procédé qui perdure depuis l'Antiquité, un des principaux obstacles pédagogiques à l'apprentissage, non seulement des rudiments, mais encore des autres savoirs scolaires.

*30 P. Giolitto, *ibid.*, p. 339.*

31 J. Guillaume (1882-1887, p. 1543 a).

32 P. Giolitto (1984, p. 17).

en prononçant : « be », « ce », « de », etc.³³ ? D'un côté, l'élément est la lettre de l'alphabet, de l'autre, c'est le son qui est élément. Lequel de ces deux éléments doit-on privilégier pour l'apprentissage ? De plus, dans quel ordre présenter ces éléments ? Par exemple, par quelles lettres faudra-t-il commencer ? S'agira-t-il de suivre l'ordre alphabétique ? Mais dans cet « ordre », l'arbitraire règne car voyelles et consonnes s'y trouvent entremêlées. S'agira-t-il donc de débiter l'apprentissage par les voyelles ? Certes, la chose paraît plus aisée et « naturelle » par leur simplicité structurelle. Mais, en ce qui concerne les consonnes, quel ordre adopter ? Lesquelles sont plus élémentaires que les autres³⁴ ? Les considérations précédentes révèlent donc sa grande complexité dans ses aspects les plus concrets. Nous allons la vérifier à nouveau en détaillant les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture.

LA MÉTHODE SYNTHÉTIQUE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

La méthode synthétique d'apprentissage de la lecture est la plus ancienne. Henri-Irénée Marrou indique qu'elle faisait partie intégrante de l'instruction primaire à l'époque hellénistique comme³⁵. Elle est aussi la plus pérenne : elle traverse les siècles sans grande modification jusqu'à l'époque gallo-romaine³⁶. Plus tard, le manuel pédagogique des Frères des écoles chrétiennes : *La Conduite des écoles*, s'inscrivant dans le fil de cette pratique ancestrale, suit la même logique en recommandant l'apprentissage du viatique « lire, écrire et compter », selon un ordre successif (toujours en vigueur au premier tiers du XIXe siècle)³⁷. On peut donc constater avec Pierre Giolitto que, d'une manière générale, « la progression utilisée dans l'apprentissage de la lecture fait preuve d'une étonnante stabilité de l'Antiquité à nos jours »³⁸.

33 *L'apprentissage de la lecture par un tel procédé d'épellation des lettres n'est pas sans poser de redoutables problèmes quant à la manière de prononcer les mots entiers. Nous retiendrons à ce propos l'anecdote racontée par Rétif de la Bretonne à qui le maître avait eu bien du mal à faire prononcer « noster » ce qui était énoncé par lui comme « ennoesstéeerre » (anecdote rapportée par F. Lebrun, M. Venard et J. Quéart, 1981, p. 439).*

34 *Pour toutes ces questions techniques, on se reportera aux développements qui sont consacrés par P. Giolitto aux « méthodes d'apprentissage de la lecture » (1984, pp. 17 sqq).*

35 *Consulter H.-I. Marrou (1981, pp. 227 sqq). L'histoire de l'Antiquité nous apprend cependant que, dans le curriculum de l'éducation, la lecture n'a pas toujours été la discipline la plus élémentaire : c'est l'éducation physique qui a été considérée primordiale, comme on le voit à Sparte (voir Marrou, op. cit., pp. 36 sqq) Mais dès le IIe siècle av. J.-C., « l'enseignement de la lecture [...] devance l'éducation physique dans le cursus scolaire... » (J. Vial, 1981 a, p. 336).*

36 *Consulter M. Rouche (1981, p. 84).*

37 *Nous reproduisons ce témoignage d'un recteur, datant de 1852, rapporté par A. Prost (1968, p. 118) : « Dans un grand nombre d'écoles, les élèves de la première division ne sont exercés ni à écrire, ni à compter. Une année s'écoule avant qu'ils ne manient la plume ou le crayon. Le maître ne s'occupe d'eux que pour leur enseigner les prières et la lecture. Ensuite, pendant plus de cinq mortelles heures, ces enfants sont condamnés à méditer silencieusement sur le syllabaire. Non seulement la discipline en souffre [...] mais l'instruction des enfants se traîne avec une lenteur désespérante ; l'ennui et le dégoût pèsent lourdement sur eux dès les premiers pas... » Mais les historiens de l'éducation signalent que, dans ce domaine, la documentation reste lacunaire et ne permet pas de dresser un tableau exhaustif de la réalité des pratiques de l'école primaire. Voir à ce propos M. Rouche, op. cit., p. 380 : « une fois de plus, faute de documents, ce que nous appelons l'école primaire nous échappe » ; J. Vial, op. cit., p. 333 : « Même en s'en tenant aux apprentissages élémentaires - aux rudiments - nous ne pouvons apporter qu'une description sommaire de ces apprentissages » ; A. Léon (1990, p. 42) : « On possède, sur ces établissements [les petites écoles], beaucoup moins de données quantitatives que sur les collèges. »*

38 *P. Giolitto (2003, p. 340).*

La deuxième chose remarquable consiste dans le fait que la logique propre à cette méthode est purement rationnelle, privilégiant la progression du simple au complexe à partir de données constituant les éléments premiers comme, par exemple, les lettres de l'alphabet. L'enseignement de la lecture se trouve donc soumis à l'ordre imperturbable faisant commencer l'apprentissage par celui des lettres, pour passer ensuite à celui des syllabes des mots isolés, puis à celui des phrases simples et complexes, puis enfin à celui des textes continus, selon, comme l'indique Marrou, « une analyse a priori, purement rationnelle, de l'objet à connaître », ignorant « délibérément les problèmes d'ordre psychologique que pose le sujet, à savoir l'enfant »³⁹. Le présupposé, qui perdurera tout au long des siècles et qui fonctionnera comme un obstacle épistémologique ayant des conséquences pédagogiques négatives, consiste à penser que l'« analyse a priori purement rationnelle » peut s'appliquer universellement à toute chose, en l'occurrence au mode de compréhension de l'enfant. Il est assez piquant de constater que, malgré les démentis de l'expérience (l'apprentissage des rudiments étant de ce fait rendu fastidieux⁴⁰), cette méthode, donnant lieu à autant de procédés laborieux et exténuants pour l'enfant, ait autant perduré⁴¹.

Toujours est-il que l'élève studieux apprendra d'abord à lire dans un Abécédaire, puis dans un Syllabaire, avant de pouvoir épeler des mots entiers. Quant à la lecture courante, elle n'est rendue possible que bien longtemps après. Tout d'abord, l'élève commence à mémoriser son alphabet jusqu'à ce qu'il le sache parfaitement, à l'endroit comme à l'envers. Lorsque l'enfant sait ses lettres, il peut commencer à épeler les syllabes, l'apprentissage des mots entiers étant encore interdits⁴². Précisons que la lecture courante (ou « continue ») ne doit pas être confondue avec le simple déchiffrage ou encore avec la lecture mécanique. Elle doit être raisonnée, c'est-à-dire que l'élève doit comprendre ce qu'il lit, et pouvoir le justifier. À ce propos, en 1859, le Journal des instituteurs stipule : « Il ne suffit pas de savoir distinguer des lettres ou déchiffrer des syllabes, ou lire plus ou moins couramment des mots et des phrases. Il faut connaître la signification des mots, leur valeur et leurs acceptions diverses, et se rendre compte du sens des expressions et des phrases qu'ils servent à former. »⁴³ Cependant, non seulement le souci de faire travailler la compréhension de l'élève, au fur et à mesure qu'il apprend à lire, n'intervient que tardivement dans le temps imparti à un tel apprentissage, mais cette exigence n'apparaît elle aussi que bien tard dans l'histoire même

39 H.-I. Marrou (1981, p. 227).

40 Marrou rapporte que Platon estimait qu'il fallait au moins quatre années d'études pour apprendre à lire (op. cit., p. 238), et J. Vial rapporte un témoignage selon lequel « à Rome, il fallait plusieurs années pour enseigner le nom et l'ordre des lettres » (op. cit., p. 336). On se souvient de celui (postérieur de plusieurs siècles !) rapporté par A. Prost.

41 On peut sans doute repérer la cause de cette pérennité dans la confiance aveugle envers la raison formelle, comme l'illustre le cas (rapporté par P. Giolitto, 2003, p. 340) de C. Démia (organisateur des petites écoles sous l'Ancien Régime) recommandant de diviser l'école en groupes homogènes d'élèves appelées « bandes » où, dans la première on apprend les « lettres simples » : c, e ; dans la seconde, les lettres « mêlées » : a, b ; dans la troisième, les « lettres abrégées » i, o ; et dans la quatrième, les « lettres doubles » ff et ss . Ou encore, celui fourni par A. Rendu, datant de 1819, évoquant les neuf sortes de « leçons » pour l'apprentissage de la lecture : « La table d'alphabet, la table des syllabes, le syllabaire, le second livre dans lequel ceux qui savent épeler commencent à lire, le troisième livre qui sert à apprendre à lire par pauses, le psautier, la Civilité chrétienne, les lettres écrites à la main » (voir P. Giolitto, 1984, p. 13). Par ailleurs, si nous préférons une lecture foucauldienne de la rationalité, on pourra reconnaître dans ces procédés une volonté de discipliner les volontés et les corps.

42 Pour plus d'informations sur les procédures d'apprentissage de la lecture, consulter F. Lebrun (1981, p. 294), J. Vial (1981 b, pp. 340 sqq), P. Giolitto (2003, pp. 341 sqq).

43 Passage cité par P. Giolitto, 1984, p. 10. Dans le même ouvrage (pp. 56 sqq), l'auteur décrit dans le détail « les trois étapes de la lecture courante » : prononciation, articulation et ponctuation.

de l'apprentissage de la lecture, au regard d'une pratique séculaire dans ce domaine. Par exemple, en 1853, le plan d'études de Charbonneau reste encore fortement imprégné par la méthode synthétique classique, progressant de l'élément au tout, en l'occurrence, de la lettre à la phrase :

« La première année, rapporte Pierre Giolitto, les élèves étudient les lettres, épellent les mots et commencent la lecture courante. La seconde, ils continuent la lecture courante et commencent la lecture du latin et des manuscrits. En troisième année, la lecture courante devient "correcte", c'est-à-dire expressive, en même temps qu'on continue la lecture du latin et des manuscrits. »⁴⁴

Il va sans dire que ce qui caractérise les effets d'une telle méthode, pourtant réputée rationnelle, est un manque notoire d'efficacité dont la cause est l'extrême lenteur, mais surtout l'aspect purement mécanique de cet apprentissage. À titre d'illustration, nous pouvons rapporter la description teintée d'ironie qu'en fait Defodon, en 1869, où, nous dit-il, l'enfant, au bout d'un certain nombre de mois, ou même d'années, ayant été jugé par le maître apte à lire et à se servir d'un crayon et d'une ardoise, réunit à « l'agrément d'annoner les lettres, l'agrément non moins vif de griffonner des heures durant des bâtons et des rondeurs »⁴⁵. Au-delà de l'absence d'efficacité d'une telle méthode, notons cependant que l'apprentissage de la lecture reste tributaire de la transmission de contenus positifs étant destinés à inculquer dans l'esprit des enfants du « petit peuple » un savoir élémentaire censé véhiculer les valeurs dominantes du moment. À notre avis, les problématiques respectives concernant les méthodes d'apprentissage, ainsi que les contenus, se recourent ici par le fait que les pouvoirs pouvaient espérer que la lenteur des apprentissages permettait une inculcation d'autant plus efficace. Car, ne l'oublions pas, les Abécédaires étaient imprégnés de contenus religieux⁴⁶. Plus tard, ce seront les livres de lecture qui se verront teintés de morale religieuse, avant de l'être de morale républicaine⁴⁷.

Finalement, la méthode synthétique d'apprentissage de la lecture révèle bien les impasses d'une pédagogie rationnelle, prétendant ériger l'élément en soi (la lettre, la syllabe ou le mot) en élément didactique, confondant par là même l'ordre logique a priori avec l'ordre pédagogique, lequel prend en compte la dimension psychologique de l'apprentissage⁴⁸.

44 P. Giolitto, *ibid.*, p. 13. Mais la situation n'est guère meilleure en 1880, puisqu'un Inspecteur général constate qu'en Bretagne « beaucoup de maîtres se figurent que l'enfant doit écrire seulement quand il sait lire et [...] ils laissent passer une année avant que les débutants aient tenu une plume ou un crayon » (témoignage rapporté par F. Furet et J. Ozouf, 1977, p. 167).

45 Defodon cité par P. Giolitto (1983, p. 93).

46 Pendant longtemps, les Abécédaires étaient appelés « Croix-de-par-Dieu » à cause du fait que le livre de lecture s'ouvrait par une croix ainsi que d'une image religieuse, afin que l'élève n'oublie pas de se signer avant de commencer la lecture. (Consulter F. Lebrun, 1981, p. 294 et P. Giolitto, 2003, p. 341). Par ailleurs, F. Furet et J. Ozouf (1977, p. 74) font remarquer pertinemment que savoir lire et écrire ne veut pas dire posséder uniquement des compétences instrumentales, mais cela signifie aussi que leur enseignement est chargé d'une valeur symbolique très forte dans la mesure où l'Église, à l'encontre du pouvoir civil, se fait fort d'instruire le peuple.

47 Par exemple, en 1834, Guizot fait parvenir dans les écoles un grand nombre d'exemplaires du *Petit catéchisme historique*, lequel contenait un abrégé de l'histoire sainte. Comme le note P. Albertini (1998, p. 24), il faut y reconnaître là un « instrument fondamental de moralisation ».

48 Peut-être faudrait-il, comme le fait G. Vincent, inverser l'opinion courante selon laquelle la progressivité rationnelle des éléments est destinée à faciliter l'apprentissage de l'enfant, et voir plutôt dans la marche du simple au complexe, du facile au difficile, une procédure destinée à habituer l'élève à l'effort (puisque l'apprentissage est de plus en plus difficile), l'amenant du même coup à accepter sa future condition. (Consulter G. Vincent, 1980, p. 30).

LA MÉTHODE ANALYTIQUE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Beaucoup plus récente, et beaucoup moins répandue que la méthode synthétique à cause de la difficulté d'application dans le système scolaire traditionnel qu'elle présente⁴⁹, la méthode analytique obéit à une logique qui est exactement l'inverse de la précédente. L'apprentissage ne se fait plus en partant de l'élément pour aller au tout, mais du tout (soit le mot ou la phrase) pour aller à l'élément (soit la lettre). La phrase est décomposée pour arriver aux mots, les mots en syllabes, et ces dernières en lettres⁵⁰. Nous avons donc affaire ici à une autre forme de mise en éléments (ou « élémentation »). Par exemple, dans sa pédagogie de l'apprentissage de la lecture, Jean Joseph Jacotot (1818) utilisait un seul livre (le Télémaque de Fénelon) qu'il lisait d'abord en divisant les phrases mot à mot, ces derniers étant ensuite répétés par les élèves. « La première phrase, rapporte Pierre Giolitto, ainsi apprise par cœur et décortiquée en ses éléments, on passe à la seconde qu'on traite de manière identique »⁵¹. Nous entrevoyons là, comme le dit l'auteur lui-même, un véritable « travail d'anatomie ». L'avantage reconnu des méthodes analytiques (ancêtres de la fameuse méthode globale), consiste en ce qu'elles ne s'appuient pas seulement sur la faculté de mémorisation, mais qu'elles mettent l'accent sur la compréhension : « Les méthodes à marche analytique privilégient le sens par rapport à la forme, car elles estiment que le sens peut aider à retenir la forme. »⁵²

Cependant, l'opération de synthèse n'est jamais totalement absente dans la démarche analytique. En effet, dans la mesure où cette dernière permet d'aller de l'ensemble à l'élément par décompositions successives, la recombinaison du tout à partir de ses éléments (synthèse) est rendue non seulement possible, mais tout à fait naturelle et logique du point de vue pédagogique. Dans ce contexte, l'analyse rend la synthèse pertinente, alors que cette dernière, livrée à elle-même paraît plus arbitraire : étant « descendu » de la phrase au mot, il devient naturel d'utiliser les mots pour composer des phrases. Gabriel Compayré commente ainsi la pédagogie de Jacotot :

« Ainsi la méthode de Jacotot est à certains égards la méthode analytique par excellence, puisqu'elle force l'enfant à décomposer de lui-même les notions qu'on lui présente à dessein dans toute leur complexité ; cependant la synthèse y joue aussi un grand rôle, puisque le même enfant est appelé à former, à combiner, à composer de toutes pièces, des mots, des phrases, des récits entiers. »⁵³

Les méthodes analytiques (car, en réalité, elles sont plurielles) paraissent donc plus riches que les méthodes synthétiques, car elles adjoignent la compréhension à l'effort de mémorisation

49 Voir P. Giolitto (1984, p. 43).

50 Pourtant, F. Lebrun (1981, p. 439) et ses associés décrivent l'« apprentissage analytique » comme procédant selon « un assemblage progressif, allant de la lettre à la phrase ». Or, la démarche analytique part du tout pour descendre vers ses éléments constitutifs. Ces auteurs décrivent donc plutôt ici la méthode synthétique.

51 P. Giolitto (1984, p. 45). Dans les paragraphes qui suivent ce passage, l'auteur expose plus en détail les procédés les plus connus relevant de cette méthode (car, en vérité, il y a une pluralité de méthodes analytiques).

52 P. Giolitto, *ibid.*, p. 46.

53 G. Compayré (1882-1887, p. 80 a).

formelle. On a pu ainsi parler à propos de ces méthodes analytiques de « méthodes analytiques-synthétiques », ou encore de « méthodes mixtes ». À ce propos, Ferdinand Buisson remarquait, dans son Rapport sur l'instruction primaire, que la « méthode analytique-synthétique », par le double exercice de l'analyse et de la synthèse qu'elle requerrait, constituait pour l'enseignement élémentaire « un premier et excellent moyen de culture générale »⁵⁴.

LES MÉTHODES D'ÉCRITURE-LECTURE

Pour ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture cette fois-ci, les mêmes procédés traditionnels à marche synthétique sont à l'œuvre. Mais, au cours du XIXe siècle, les pédagogues prennent peu à peu conscience que l'enseignement successif de la lecture puis de l'écriture est une aberration, l'expérience révélant que les enfants sont capables d'apprendre simultanément l'une et l'autre⁵⁵. Par ailleurs, nous retrouvons à propos de ces méthodes la même distinction entre méthode synthétique et méthode analytique. Pierre Giolitto indique que les méthodes d'« écriture-lecture » à marche synthétique (importées d'Allemagne et adoptée par les partisans de l'enseignement mutuel) sont les plus nombreuses⁵⁶. Mais il existe également des méthodes analytiques et des méthodes dites « mixtes » d'écriture-lecture permettant à l'enfant d'être « tout à fait exercé aux éléments »⁵⁷ et dont Ferdinand Buisson nous dit être importées d'Allemagne sous l'appellation de Schreiblese-Methode ou Leseschreib-Methode.

2.1.3 Une pédagogie de la simplicité et du concret

On peut se demander au prix de quels sacrifices imposés aux enfants, les méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture (et de l'écriture) avaient pu perdurer tout au long de l'histoire et se maintenir avec si peu d'efficacité. C'est pourquoi, conscients de ces inconvénients, les pédagogues crurent trouver dans les méthodes dites « attrayantes » une meilleure solution en associant, par exemple, une image au son prononcé, ou encore, en recourant à des procédés ludiques⁵⁸. L'intérêt des méthodes attrayantes résidait dans le fait qu'elles étaient plus simples et plus concrètes que les anciennes méthodes dont nous avons souligné la grande abstraction pour l'esprit de l'enfant. Les républicains pédagogues ont d'ailleurs puisé leurs arguments au sein des conceptions pédagogiques de Platon, de Montaigne, de Locke et de Condillac, lesquels faisaient reposer leurs idées pédagogiques sur le principe de simplicité⁵⁹.

Par ailleurs, dans son Rapport sur l'instruction primaire, Ferdinand Buisson rattache explicitement la « méthode analytique-synthétique » à la méthode intuitive (vivement encouragée alors) qui, procédant du concret vers l'abstrait, permet d'aller des choses aux mots ou aux idées s'y

⁵⁴ F. Buisson (1875, p. 153). Cela dit en passant, ces propos confirment bien l'accent mis par les pédagogues républicains sur la méthode en général, considérée comme formatrice de l'esprit.

⁵⁵ Voir P. Giolitto (1984, p. 47). Cependant, l'idée d'enseigner simultanément les deux savoirs élémentaires que sont la lecture et l'écriture avait déjà été émise dès le XVIe siècle (se reporter à F. Lebrun, 1981, p. 298).

⁵⁶ P. Giolitto, *ibid.*, p. 47.

⁵⁷ F. Buisson (1875, p. 162).

⁵⁸ Se reporter à P. Giolitto, *ibid.*, p. 38 ; F. Lebrun, *op. cit.*, pp. 442 sqq ; J. Vial (1981 b, p. 345 et 1981 c, p. 223).

⁵⁹ Voir P. Giolitto (1984, p. 42).

rapportant⁶⁰. Ferdinand Buisson parle à ce sujet de « méthode réelle ou concrète », « verbale » ou « naturelle » dont il souligne l'intérêt puisqu'elle permet de combiner l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec les leçons de choses⁶¹, éliminant définitivement par là la méthode synthétique d'épellation : « Il ne s'agit pas de commencer par là [l'épellation], de ne pas débiter par l'analyse abstraite des éléments du langage. »⁶² Les mêmes propos seront tenus par James Guillaume, dans l'article « Lecture » du Dictionnaire de pédagogie : « Avec la méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue, nous sommes arrivés au dernier terme des perfectionnements réalisés par la pédagogie moderne pour l'enseignement de la lecture. »⁶³ Encore une fois, nous pouvons vérifier l'importance accordée par les partisans de la réforme pédagogique à la méthodologie en général, et plus particulièrement à celle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qualifiée de « très mince bagage », nous dit encore Ferdinand Buisson, mais ayant les vertus formatrices (que nous avons déjà soulignées) car assurant « une préparation pratique et intuitive suffisante pour le [l'enfant] rendre apte aux études plus systématiques qu'il abordera en temps utile »⁶⁴, tout en véhiculant les valeurs morales destinées à être inculquées dès la prime enfance.

La méthode synthétique et la méthode analytique nous confrontent donc toutes deux à deux conceptions différentes du savoir élémentaire : une conception « rationnelle », véhiculée par la méthode synthétique, qui suit un ordre purement logique et a priori ; une conception « raisonnée », celle de la méthode analytique, prétendant suivre un ordre pédagogique adapté à l'intelligence de l'enfant. Nous terminerons en faisant la remarque suivante : alors que la plus ancienne repose sur une logique calquée sur celle de l'homme fait, une logique rationnelle a priori donc, la seconde, au contraire, est a posteriori, c'est-à-dire qu'elle s'appuie non seulement sur les apports de l'expérience pédagogique mais encore sur ceux des premières observations en psychologie expérimentale. Quoi qu'il en soit, cette investigation dans le domaine des méthodes d'apprentissage de la lecture nous a permis de constater que la notion de savoir élémentaire n'est pas univoque et qu'elle peut se conjuguer à des niveaux différents. D'où la difficulté liée à ce paradoxe de l'élémentaire : pour qu'il y ait enseignement et apprentissage possibles, il faut des invariants (les « éléments ») - faute de quoi on ne pourrait jamais commencer à enseigner ou à apprendre -, mais, en même temps, ces invariants ne peuvent être fixés une fois pour toutes, car tributaires des évolutions des connaissances en matière scientifique comme en matière pédagogique. D'où le fait que l'élémentaire ne puisse être absolument neutre, mais qu'il implique des choix (pédagogiques, politiques, idéologiques) qu'il faut assumer.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés au Musée de l'éducation :

BUISSON Ferdinand (1875). Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873. Paris : Imprimerie nationale, 352 p.

⁶⁰ G. Vincent (1980, pp. 107 sqq) décrit très bien les liens existants entre les deux types de méthodes.

⁶¹ F. Buisson (1875, respectivement pp. 154 et 157).

⁶² F. Buisson, *ibid.*, p. 158.

⁶³ J. Guillaume (1882-1887, p. 1549 b).

⁶⁴ F. Buisson (1875, p. 168).

-
- CARRÉ I., LIQUIER Roger (1907). *Traité de pédagogie scolaire, précédé d'un cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation, et suivi d'un appendice contenant des notions d'administration scolaire*. Paris : Armand Colin, 8ème édition, VIII-526 p.
- COMPAYRÉ Gabriel (1882-1887). « Analytique (méthode) », in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- COMPAYRÉ Gabriel (1890). *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires (pédagogie pratique & administration scolaire)*. Paris : Paul Delaplane, 392 p.
- COMPAYRÉ Gabriel (1899). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris : Paul Delaplane, 15ème édition, 467 p.
- DEFODON Charles (1882-1887). « Analyse », in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- GRÉARD Octave (1889). *Éducation et instruction. Enseignement primaire*. Paris : Hachette, 2ème édition, 431 p.
- GUILLAUME James (1882-1887). « Lecture », in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Les nouveaux programmes des écoles primaires avec divisions mensuelles & emplois du temps par plusieurs rédacteurs du Manuel général de l'instruction primaire (1888). Paris : Hachette, 4ème édition, 125 p.
- MARION Henri (1882-1887). « Méthode », in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- VERDIER Jean (1777). *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'État*. Paris : Moutard et Colas, VIII-400 p.

Autres :

- ALBERTINI Pierre(1992). *L'École en France XIXe-XXe siècle de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette, 2ème édition, 191 p.
- BACZKO Bronislaw (2000). *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Genève : Droz, 526 p.
- CHERVEL André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », in *Histoire de l'éducation, Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, n° 38*, pp. 59-119.
- CORNU Laurence, VERGNIOUX Alain (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette, 157 p.
- DANCEL Brigitte (1999). « Méthode », in Jean Houssaye (coord.) *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 364-380). Paris : Hachette, 606 p.
- FRELAT-KAHN Brigitte (1996). *Le savoir, l'école et la démocratie*. Paris : CNDP et Hachette, 110 p.
- FURET François, OZOUF Jacques (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éditions de Minuit, 390 p.
- GIOLITTO Pierre (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle. L'organisation pédagogique*. Paris : Nathan, 287 p.
- GIOLITTO Pierre (1984). *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle. Les méthodes d'enseignement*. Paris : Nathan, 256 p.
- GIOLITTO Pierre (2003). *Histoire de l'école. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris : Éditions Imago, 421 p.
- JACQUET-FRANCILLON François (1995). *Naissance de l'école du peuple 1815-1870*. Paris : Les Éditions de l'Atelier / Éditions Ouvrières, 319 p.
- LAENG Mauro (1974). « Méthode », in Guy Avanzini (dir.) *Vocabulaire de la pédagogie moderne*. Paris : Le Centurion, 251 p.
- LEBRUN François, QUÉNIART Jean, VÉNARD Marc (1981). « De Gutenberg aux Lumières », in Louis-Henri Parias (dir.) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome II*. Paris : Nouvelle Librairie de France, 669 p.
- LELIÈVRE Claude (1999). *Jules Ferry. La République éducatrice*. Paris : Hachette, 120 p.
- LÉON Albert (1990). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : PUF, 6ème édition, 127 p.

-
- MARROU Henri-Irénée (1981). Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. Le monde grec. Paris : Éditions du Seuil, 441 p.
- PALMADE Guy (1991). Les méthodes en pédagogie. Paris : PUF, 14ème édition, 127 p.
- PROST Antoine (1968). Histoire de l'enseignement en France 1800-1967. Paris : Armand Colin, 528 p.
- ROUCHE Michel (1981). « Des origines à la Renaissance », in Louis-Henri Parias (dir.) Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome I. Paris : Nouvelle Librairie de France, 677 p.
- VIAL Jean (1981). « Des origines à 1515 », in Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.) Histoire mondiale de l'éducation, tome 1. Paris : PUF, 306 p.
- VIAL Jean (1981). « De 1515 à 1815 », in Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.) Histoire mondiale de l'éducation, tome 2. Paris : PUF, 421 p.
- VIAL Jean (1981). « Les techniques des apprentissages rudimentaires au XIXe siècle », (pp. 219-239), in Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.) Histoire mondiale de l'éducation, tome 3. Paris : PUF, 356 p.
- VINCENT Guy (1980). L'école primaire française. Étude sociologique. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 344 p.